



Revista Eletrônica de Filosofia
Philosophy Eletronic Journal
ISSN 1809-8428

São Paulo: Centro de Estudos de Pragmatismo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Disponível em <http://www.pucsp.br/pragmatismo>

Vol. 15, nº. 1, janeiro-junho, 2018, p.60-82
DOI: 10.23925/1809-8428.2018v15i1p60-82

AULA DE FILOSOFIA, NA VAGA CRÍTICA DO ESCLARECIMENTO

Antonio José Romera Valverde

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
valverde@pucsp.br

Anderson Alves Esteves

Instituto Federal de São Paulo
andersonesteves@ifsp.edu.br

“Não há professor que não seja, ao mesmo tempo, investigador: enquanto professor, seu objeto de estudo é a aula, a sala de aula e sua linguagem. Objeto versátil e plural, essa linguagem supõe tratar de todas as linguagens, do verbal ao visual, ao som e ao gesto, uma inter-linguagem”.

(Lucrécia FERRARA, “Sala de aula: espaço de experiência”)

Resumo: O ensaio reflete acerca das possibilidades de uma aula de filosofia, voltada ao interesse do aluno de Ensino Médio, circunscrita pela premissa do Esclarecimento: a emancipação humana. Para tanto, desenha, criticamente, a ainda pontual necessidade de emancipação, para além das fronteiras ideológicas do Iluminismo, cujo florescimento esteve demarcado pelo nexos causal com as condições materiais, históricas e sociais de parte da Europa, do Século XVIII. O ensaio centra-se no artigo de Kant, “Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?” Porém, trata-o referencialmente, abrindo espaço para a reflexão acerca da aula de filosofia – a partir do texto kantiano e dos entornos filosóficos. Para tanto há indicações de passagens de Kant extraídas de outros escritos, que antecedem e balizam o núcleo central da reflexão do Prussiano. A par de inventariar, de modo circunstancial, a produção filosófica nacional acerca do Esclarecimento, em Kant. Além de motivações de como ler um texto de filosofia em sala de aula e as prováveis atividades desde outros textos e contextos.

Palavras-Chave: Esclarecimento. Aula de filosofia. Kant. Emancipação. Atividades.

A PHILOSOPHY LESSON, IN THE VAGUE CRITIQUE OF THE ENLIGHTENMENT

Abstract: The essay reflects on the possibilities of a philosophy class, directed towards the interest of High School students, circumscribed by the Enlightenment's premise: human emancipation. In order to do so, it draws critically the still urgent need of emancipation beyond the ideological borders of Enlightenment, whose flowering has been marked by the casual nexus with the material, historical and social conditions of part of Europe in the 18th century. The essay focuses on Kant's article “Answer to

the question: What is Enlightenment". However, it treats it referentially, opening up space for the reflection concerning philosophy class – based on the Kantian text and philosophical surroundings. To this end, there are indications of passages of Kant extracted from other writings which precede and mark the central core of Prussian reflection. In addition to inventorying, in a circumstantial way, the national philosophical production about the Enlightenment in Kant. Besides motivations concerning how to read a philosophical text in the classroom and the probable activities based on other texts and contexts.

Keywords: *Enlightenment. Philosophy class. Kant. Emancipation. Activities.*

* * *

Introdução. Emancipar (ainda) é preciso

Há um consenso expressivo, mantido entre professores, de que a Filosofia pode ser ensinada a qualquer jovem, reforçado pela voz corrente dos gregos antigos preferirem os jovens como discípulos aos idosos. A ressalva epicurista, de que tanto jovens quanto velhos devessem seguir a Filosofia, não abala o consenso acerca da juventude como discípulos dos filósofos, mas finda por aditá-la. A propósito, em missiva na forma de manifesto, Epicuro escrevera: “Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito”.¹ Acaso tal manifesto teria sido um rasgo em prol da emancipação – *avant la lettre* – aos moldes iluministas?²

O jovem estudante, ao tempo dos estudos do ciclo do Ensino Médio, encontra-se pronto, biologicamente, para reproduzir, mas ainda sem a formação moral nem a formação profissional, completadas, que poderão garantir o viver de modo autêntico e, quiçá, mais cômodo e feliz. No que pese que tais formações estarão sob ajustes finos por toda a vida como um processo interminável. Mesmo que a divisão em etapas do desenvolvimento juvenil seja recente, sobremaneira, no campo da Psicologia, naquele ponto de desenvolvimento da vida, o ensino de Filosofia pode recolher as *verdades silentes* inculcadas pelas agências socializadoras, não somente das tradicionais – família, religião, escola, *clubs*, circuito de amizades –, mais pontualmente as agências formadoras da nova sensibilidade inaugurada pela civilização tecnológica, como as *verdades* advindas dos meios de comunicação de massa e da *internet*, e, sob orientação, contrapô-las ao aparato conceitual elaborado para, de certa forma, responder às perguntas vitais acerca da existência e do drama humano, contidas no arcabouço da História da

¹ EPICURO, *Carta sobre a Felicidade (A Meneceu)*, tradução Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore, São Paulo, Unesp, 2002, p. 21. Epicuro acrescenta: “Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la.” *Idem*, pp. 21 e 23.

² A propósito do problema da emancipação, conferir ESTEVES, A. A.; VALVERDE, A. J. R., “Educação e Emancipação em Adorno e Marcuse”, In *Cognitio-Estudos*, v. 13, n. 2, 2016, pp. 256-276. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/issue/view/1669/showToc>. Acessado em 19 de julho de 2017.

Filosofia – desde os primeiros filósofos até os contemporâneos e extemporâneos. Aquele conjunto de perguntas na linha de “por quês”, de “o que é isto”, de “como pode ser tal coisa”, ainda “o que é Deus, o que tem sido Deus”, por que existe algo e *não nada* – perguntas que foram respondidas pelos agentes socializadores de modo genérico, consensual e, por vezes, uniforme, poderão ressurgir sob nova roupagem e outras perspectivas. Se é fato, de um lado, que tais respostas adiaram por certo tempo, a correr junto com o tempo biológico, o exercício pueril do ato natural de interrogar, de outro, porém, o interesse pela pesquisa tem se mostrado sempre vivo e ativo nas crianças, em particular, na iniciação aos estudos de Matemática e de Ciências Naturais, além da Tecnologia.

No mesmo passo, se as agências socializadoras têm sido influentes na formação social e psíquica do indivíduo, há um tempo do desenvolvimento biológico e um aspecto da condição humana, sob os quais aquelas respostas ditas “prontas” devem ser questionadas e expressas sob a forma de questões e de problemas filosóficos, tornados objetos de análise com rigor metódico. O movimento de desmonte de tais verdades cuida de examinar, criticamente, todo aquele arcabouço de ideias mais ou menos fixas, de crenças inquestionáveis, como móveis de razão prontos para usos tópicos em situações práticas, como ao momento da emissão de opiniões fechadas na forma de *pré-conceitos* ou de *pré-juízos*, como conceitos e juízos antecipados sem prévia análise, nunca submetidos à luz da suspeita (*skepsis*) e da desconfiança dos conteúdos guardados e respeitados como relíquias, em alguns casos mumificadas.

Sem desmonte e análise crítica do monobloco de certezas, em geral certezas de caráter sensível, que viajam no tempo, não há como expandir a *autonomia* do pensar e do compreender o mundo, a vida civil e política, a necessidade de conduta ética, o transe e o deleite estéticos com liberdade, o compreender a si mesmo, e, no limite, o pensar contra o próprio pensamento – contra aquele pensamento herdado de tais agências na forma de respostas, no mais das vezes, empobrecidas, sem horizontes éticos e estéticos mais amplos, ou, ainda, por demais empobrecidas em apreço a cacos de uma determinada ideologia, a resíduos míticos anteriores à sociedade tecnológica ou atrelados a misticismos de vários matizes, como a uma certa mística atual entorno da mecânica quântica, em nível pré-científico.

Sem aprovar o dogmatismo de ocasião nem o relativismo de oportunidade, por hipótese, somente a educação do pensamento e a educação da sensibilidade, como quisera Schiller para a segunda, podem contribuir para *socorrer* o jovem da situação cultural contemporânea. Sobretudo, esclarecê-lo do passo posterior ao dogmatismo e ao relativismo espalhados pelas agências socializadoras, em particular o veiculado pelas agências de publicidade e pela de opinião pública, além das costumeiras manipulações da *mídia*. Em geral, o passo posterior caracteriza-se pela fossilização das *verdades silentes*, sem a devida análise crítica nem o distanciamento teórico adequado para a correta objetivação e crítica de tais verdades. Na atualidade, há tanta diversidade cultural em circulação e falsos confrontos críticos quanto totalitarismos invisíveis, correspondentes, capitaneados pelo consumo e pelo *progresso vazio*, que a crítica filosófica e o desarme pela análise teórica pontual de tais componentes do imaginário e da ação podem agendar uma função, ao menos em parte, a ser cumprida pelo ensino de Filosofia. Não que este desarme deva transformar-se em militância posicionada contra o estado atual da sociedade de massa, de consumo, de controle e de espetáculo, combinados. O que em si não seria má ideia. Mas, estrategicamente, o ensino de Filosofia em nível

do Ensino Médio pode fornecer recursos argumentativos, que favoreçam o aflorar daquelas perguntas pueris soterradas por anos e anos de inculcação ideológica pelas agências socializadoras regionais e planetárias, desde a infância até a vida cotidiana do jovem. Talvez por este engaste haja a possibilidade de inserção do ensino de Filosofia no Ensino Médio em conjunto com o ensino de Matemática e de Língua Portuguesa.³

A propósito, Agnes Heller escreveu: “As perguntas pueris contêm dois momentos: o saber que não se sabe, a ausência de preconceitos, o questionamento dos conceitos prontos e acabados, por um lado; e, por outro, a sede de saber, de conhecimento. Portanto, não é casual que o destinatário da filosofia seja sempre e prioritariamente a *juventude*.”⁴ Se a juventude tem sede de saber, certamente não é do saber automatizado, mecanizado, organizador do cotidiano de um ponto de vista da vida administrada, sem porosidade, sem comunicação veraz, e, sobremaneira, sem a possibilidade de afirmação de si mesmo para além da imensidão dos objetos e dos signos em circulação. Lebrun, que argumentou na linha de certa instrumentalização da Filosofia pelos jovens, escreveu: “Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se⁵ para a Filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às ‘dificuldades’, munir-se de um repertório de *topoi*, em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do cientista ou a ‘ideologia’ de quem não pensa com ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico?”⁶ Por certo também, mesmo entorpecido pela utilização diuturna de *gadgets*⁷ da microeletrônica, o jovem tende a ter o impulso de pensar com sua própria cabeça, desde o resgate das perguntas pueris resguardadas por respostas prontas das agências socializadoras até os reais problemas sócio-políticos, éticos e estéticos da humanidade, aditados da preservação da natureza, presentes na primeira quadra do século XXI.

A propósito, Lefebvre observou que as “recaídas” da técnica chegam até à cotidianeidade. Esta se beneficia com certas descobertas científicas... (Pois) a alta tecnicidade penetra no cotidiano sob a forma de *gadget*. (E) aquilo que se consome

³ Para exemplificação das possibilidades de trabalho conjunto das disciplinas Filosofia, Matemática e Língua Portuguesa, no Ensino Médio, conferir VALVERDE, A., “Experiências em disparar o ato de filosofar e projeto *transdisciplinar*”, In CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.), *Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar*, Ijuí, Unijuí, 2004, pp. 183-198. Para a possibilidade de trabalhar com tipos de linguagens diferentes, ver POMBO, O., *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa, Relógio D’Água, 2002, pp. 140 ss. Para elucidar o problema da interdisciplinaridade, conferir POMBO, O., “Epistemologia da Interdisciplinaridade”, In *Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, n. 1., Campus Foz de Iguaçu, 1º sem. 2008, pp. 9-40. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acessado em 17 de fevereiro de 2018.

⁴ HELLER, A. *A Filosofia Radical*, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, Brasiliense, 1983, pp. 23.

⁵ Como o texto da aula proposta neste capítulo, é de autoria de Kant, a propósito do ‘orientar-se’ no pensamento, ver KANT, I. “O que significa orientar-se no pensamento?”, In KANT, I., *Textos Seletos*, tradução Floriano de Sousa Fernandes, Petrópolis, Vozes, 2005, pp. 46-62.

⁶ LEBRUN, G., “Por que Filósofo?”, In *Estudos Cebrap*, n. 15, São Paulo, jan/mar, 1976, p. 151.

⁷ *Gadget*: engenhoca, pequeno dispositivo caracterizado por executar funções, em geral, desnecessárias. Aparelho eletrônico ou microeletrônico, de utilidade imediata e não. O termo foi muito utilizado entre anos 60 e 90 do século passado.

ao se utilizar um gadget é um signo da tecnicidade”, vez que “entra-se no imaginário acreditando-se estar no real idêntico ao racional.” Para o alcance da complexidade da questão, Lefebvre afirma que o “consumo dos signos da tecnicidade – sempre igual a si mesmo – faz parte das ilusões dos signos e do consumo.” Porém, no passo seguinte, o Filósofo, estudioso do urbanismo contemporâneo, articula os nexos entre sociedade de consumo e as cidades na atualidade, ao escrever que o termo “‘sociedade de consumo’ dissimula um aspecto desta sociedade, em particular as novas formas de pobreza que marcam esta sociedade: o aspecto banal do cotidiano, o frio e miserável rigor dos ‘conjuntos’ urbanos, as situações de crédito e de independência socioeconômica, a crescente escassez de espaço e de tempo, etc.” Lefebvre conclui que o “consumo *real*, o do real, é destruidor. Os consumidores devoram as riquezas e as obras de vinte séculos, incluindo a cidade. Este consumo real faz-se duplicar por um consumo imaginário e do imaginário, este também desdobrado: consumo de imagens (cinema, televisão, reproduções) e consumo de signos.”⁸ – Tema relevante a ser discutido em outra paragem, alinhado pela discussão acerca dos limites e das possibilidades da sociedade do espetáculo e congêneres.

O exercício de interrogar e de interrogar-se, mesmo que ainda sob o aparente tom pueril, tende a reaparecer com força durante a adolescência. Agnes Heller pensa que a Filosofia “tem consciência do alto valor do seu saber”, e que “deriva da sua *essência* o fato de que seu saber pode ser *apropriado por quem estiver disposto ao esforço espiritual*, (pois) é indubitável, para toda Filosofia, que a ‘elevação’ exige esforço espiritual.” Prossegue Heller, explicitando que “apropriado por quem quer que seja’ significa que o “pensamento filosófico *não* exige nenhum saber prévio; precisamente por isso, a Filosofia pode ser assimilada pela ‘razão incorrupta’ da juventude.” Porém, ressalva que “o sistema filosófico não pode pôr entre parênteses o saber dos filósofos que o precedem nem deve se contrapor ao saber da época, encarnado em outras objetivações.”⁹ Por “outras objetivações” deve-se entender a ciência, a arte, a religião. A ciência inventada no século XVII ocupou o lugar central do conhecimento, sem cancelar as invenções do tempo-eixo, que segundo Karl Jaspers correspondem às mudanças ocorridas nos campos da ética, da religião de par com o advento do poder crítico da razão – a *invenção* da Filosofia –, todas ocorridas entre oitocentos e duzentos anos antes de Cristo. Porquanto, a convivência entre as objetivações dos saberes tem sido conflituosa. Se, anteriormente, a Filosofia englobava todo saber e mesmo Newton e Adam Smith ainda se autodenominavam filósofos, aos poucos e aos trancos, sob o movimento de definição de objetos específicos de conhecimento e de métodos correspondentes, foram se destacando da Filosofia as “novas” ciências, no exato momento em que proclamavam suas independência e especificidade, tanto no campo do conhecimento da natureza – ciências da natureza – como no campo daquelas ciências separadas do arco das humanidades, denominadas, *grosso modo*, de ciências humanas.

⁸ LEFEBVRE, H., *Posição: contra os tecnocratas*, tradução T. C. Neto, São Paulo, Documentos, 1969, p. 21-23.

⁹ HELLER, A., *A Filosofia Radical*, tradução Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, Brasiliense, 1983, pp. 23-24.

A denominação adequada para os nexos entre os modelos ideais da ciência e a correspondente técnica, atualmente, é *tecnociência*,¹⁰ significando que a pesquisa científica é objetivada de antemão para fins de aplicabilidade técnica, determinada por fins tecnológicos e, sobremaneira, fins mercantis imediatos. Não mais como no passado em que a ciência se batia pela pretensa neutralidade científica- se é que algum momento houve tal determinação -e havia, em princípio, o interesse somente do saber pelo saber. Mesmo que Bacon, ao início do século XVII, tenha proposto o paralelismo entre pesquisa científica e aplicabilidade técnica de seus resultados, ao refletir acerca do nexo entre saber e poder antecipara o horizonte da atual tecnociência. Porém, ao tempo em que viveu, havia apenas o ensaio das condições materiais para tal realização, que no momento são, praticamente, plenas e hegemônicas.

Adorno e Horkheimer escreveram que mesmo com “seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. (...) A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ele ainda encerra nada mais são do que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens.”¹¹ Salvo o anacronismo dos instrumentos referidos, a potencialidade da ciência, da tecnologia e da tecnociência, parece não conhecer limites, como um *Prometeu* desacorrentado, como quer Hans Jonas.¹²

¹⁰ “Como se caracteriza a tecnociência? Diferentemente das questões de fronteira em que os cientistas debruçam-se sobre os fundamentos da ciência, como no caso da física teórica e da cosmologia, à tecnociência interessa a aplicabilidade tecnológica de resultados da pesquisa científica. E um dos efeitos mais prosaicos e perturbadores é a tecnicidade da vida, como se o velho mecanicismo cartesiano redivivo fornecesse, novamente, as matrizes e as diretrizes do fazer ciência e de sua operacionalidade.” In VALVERDE, A. J. R., “Tecnociência, Biotecnologia e Bioética”, In *Reflexão*, 34 (96), Campinas: PUCCAMP, jul/dez. 2009, p. 118. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/viewFile/3124/2084>. Acesso em 06 de agosto de 2017.

¹¹ ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M., *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, tradução Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 20.

¹² Parafrazeando o poema de Percy Shelley, “Prometheus Unbound”, Hans Jonas escreveu “O Prometeu definitivamente desacorrentado, ao qual a ciência confere forças antes inimagináveis e a economia o impulso infatigável, clama por uma ética que, por meio de freios voluntários, impeça o poder dos homens de se transformar em uma desgraça para eles mesmos.” In JONAS, Hans, *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, tradução Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez, Rio de Janeiro, Contraponto / PUC-Rio, 2006, p. 21.

Sintetizando este primeiro movimento, recorre-se a Marcuse, que – em grande parte da sua filosofia calca-seno pensamento dialético hegeliano –, e lembrar que o "conhecimento começa quando a filosofia destrói a experiência cotidiana."¹³ Afirmação a ser matizada em aula pelo professor de Filosofia do Ensino Médio em vista da necessidade de análise e de crítica das verdades cotidianas pouco ou nada questionadas, menos ainda problematizadas.

O Esclarecimento e o Estudante

“Morte da ação, o filosofar é mais ainda; é paradoxalmente morte do pensamento. Essa destruição real mas inacreditável, nós a chamamos o filosofar como crítica radical.”

(FOUGEYROLLAS, P. *A Filosofia em Questão*)

Dado o princípio pedagógico: todo ensino *deve* ser centrado no aluno, em particular e em especial a aula Filosofia do Ensino Médio, será oportuno iniciar o curso de Filosofia pela análise de um texto de caráter inaugural do elogio da *autonomia* intelectual e moral do homem, escrito ao tempo do Esclarecimento, voltado, literal e primeiramente, para o público, não só porque fora seu texto fora publicado em jornal com o objetivo de alcançar futuros alunos para um tipo de curso, como parte dos estudos, mas por ter sido o primeiro texto filosófico dirigido ao público.¹⁴ A discussão contida no texto perpassa a resposta a uma polêmica em circulação na época, por volta de 1783, se a sociedade era ou não esclarecida? Kant, o autor da resposta mais expressiva, desviou-se do vetor da questão lançada como desafio aos pensadores prussianos, pois sua resposta seria negativa, redimensionada ao propor e responder outra pergunta, por ele formulada: *Que é o Esclarecimento?* Concluindo pelo contrário e pelo melhor, Kant escreveu: “Se for feita então a pergunta: ‘vivemos agora em uma época *esclarecida* [*aufgeklärt*]’?, a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]’”.

Dentre as traduções para o Português do texto de Kant, “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento”, como suporte para a leitura e debate em sala de aula, indica-se a excelente tradução de Márcio Pugliesi.¹⁵

Deve-se considerar o tema da emancipação como mote para o ensino da Filosofia, tomado como condição *necessária* para a plena existência da democracia e de cidadãos, suplementada pelo atendimento das devidas condições materiais,

¹³ MARCUSE, H., *Razão e Revolução: o advento da Teoria Social em Hegel*, tradução Marília Barroso, 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 105.

¹⁴ A propósito do “*Publikon*”, conferir FOUCAULT, M., “Aula de 5 de Janeiro de 1983. *Primeira Hora.*” In FOUCAULT, M., *O Governo de si e dos Outros. Curso no Collège de France (1982-1983)*, tradução Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 2010, pp. 9-10. Ver também FOUCAULT, M., “Qu’est-ce que la critique? Critique et Aufklärung”, In *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, v. 82, n. 2, pp. 35-63, avr-juin 1990. (Conferência proferida aos 27 de maio de 1978).

¹⁵ KANT, I., “Resposta à Questão: o que é o Esclarecimento?”, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, tradução Márcio Pugliesi, In *Cognitio*, v. 13., n. 1, jan / jun 2012, pp. 145-154. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/11661>. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

redundantemente, emancipados ou em processo de passagem para maioria cívica. A par de todo trâmite de leitura analítica, do estudo do contexto sócio histórico e do panorama filosófico prussiano ao tempo da produção do texto em questão, concorre também a possibilidade de elevar o educando ao circuito da discussão acerca da sua própria autonomia intelectual e da liberdade de pensamento, mesmo balizado por margens – no sentido de limites de movimento das águas de um rio – que as contém: sociedade, lei, Estado, agências socializadoras. Porém, nenhuma destas instituições impede o livre pensar desde a ordem sócio-política em curso e para além dela, como na reflexão kantiana acerca do Esclarecimento.

O ensino de Filosofia em sala de aula tem ocorrido, basicamente, em dois movimentos complementares: leitura e análise de texto, conduzidas pelo professor, e produção de texto por parte do educando. Ambos movimentos, de modo geral, disparam – podem disparar – o debate cultural evocado pelas leituras, mesmo que os textos lidos e analisados sejam de filósofos da Antiguidade ou dos primórdios da Idade Moderna, de modo a tornar vivo e atual o que se leu. Contudo, ler um texto de Filosofia carece de técnica desde a escolha do texto – vez que, como ensinara o filósofo medieval Hugo de São Vitor, na obra *Didascalion*, toda sabedoria encontra-se escrita, e somente a leitura permite seu alcance –,¹⁶ e de rigor metodológico pelo exercício de ler, em um primeiro momento, aquilo que expressamente o Filósofo escreveu. Se o foco do ensino de Filosofia deve ser o aluno e cada sala de aula, o professor, *investigador por natureza*, terá de atender à demanda específica deles. Assim, um mesmo texto utilizado em uma sala de aula pode não ser oportuno para a solicitação de outro conjunto de alunos. Não há como remediar isto, a não ser pela atenção aos educandos de uma dada sala de aula de modo particular e específico. Mesmo porque há uma grande diversidade de interesses e consequentes portas de entrada para ao alcance do interesse do aluno a serem observadas e atendidas pelo professor. Escolher textos, ao menos inicialmente, desde o horizonte de interesses e da realidade sociocultural do aluno pode ser a chave de entrada da sedução ao estudo de Filosofia.

O rigor metódico, na leitura de um texto de Filosofia, tem sido a exigência fundamental para o correto exercício da atividade do professor frente aos alunos do Ensino Médio, e não somente deste nível de formação. Rigor implica, antes de nada, atenção à linguagem propriamente filosófica, pois mesmo que o caminho até ela possa vir, enfiadamente, de elementos conceituais ou pré-conceituais de outras áreas do conhecimento como a Literatura e de setores das ciências humanas, como da Psicologia e da Sociologia, ao professor de Filosofia cabe a tarefa de cuidar da linguagem conceitual específica da Filosofia. Afinal, o rigor não deve matar o interesse por temas conexos e, no mesmo passo, a possibilidade do educando, sob estado de disponibilidade para pensar, lançar-se na aventura da atitude filosófica a caminhar com suas próprias interrogações.

A exigência do rigor salvaguarda o professor da incoerência e do equívoco de ler somente a superfície do texto escolhido, sem adentrar o que se encontra abaixo da linha de superfície das frases. Neste lugar abaixo, encontram-se as lutas teóricas travadas, os acertos de contas com correntes de pensamento filosófico inimigas daquela defendida pelo Autor. Acham-se também as conciliações com

¹⁶ SÃO VITOR, Hugo de, *Didascalion: da arte de ler*, tradução Antonio Marchionni, Petrópolis, Vozes, 2001.

outras tendências de pensamento e de interesse momentâneo para facilitar a argumentação. Remissões ocultas, possíveis idiosincrasias, e até, como queria Nietzsche, lances da psicologia profunda do pensador em questão. De tudo isto, ao nível da superfície do texto pode acontecer de pouco do que há nas entrelinhas estar explicitado e visível. Ler e *ouvir* o texto, com rigor e desprendimento pessoal, para entendê-lo corretamente deve ser a fórmula apropriada para o professor orientar o fino exercício filosófico em sala de aula. E parte substancial desta fórmula sustenta-se na História da Filosofia, para que qualquer voo interpretativo do texto lido e analisado esteja fundamentado, em princípio, no porto seguro dela. Deve ser a primeira referência, a par do enquadre do pensador estudado no contexto sócio-histórico e filosófico de sua época.

O restante fica a cargo do acúmulo de leituras e de reflexões do professor, do quanto de chumbo para (quase) toda caça – filosófica – ele possa dispor tanto na preparação da aula quanto nos embates em sala de aula no campo das ideias e das experiências existenciais. De certa forma, o alcance intelectual do curso dependerá da envergadura filosófica-cultural do professor, o que justifica a necessidade de sua formação contínua e do apoio institucional das agências mantenedoras das redes de ensino. Neste ponto, cada um saberá o que fazer para progredir intelectualmente, norteado por perguntas filosóficas sintéticas, contemporâneas ou não, para seu próprio desenvolvimento e, no limite, até mesmo para desfazer-se de orientações do pensamento anteriormente escolhidas.¹⁷ O sucesso do curso dependerá, outrossim, da recepção que os alunos do professor terão em relação à aula: o capital cultural que portam e o modo como dialogam com o docente também são fatores a serem considerados.

Porém, o rigor na abordagem do texto de Filosofia não exclui a possibilidade de recorrência à literatura, em particular a poesia, ao cinema, ao teatro, às artes plásticas, à música, para introduzir um tema e um problema objeto de reflexão do texto a ser estudado. A força da metáfora poética de versos, como “*No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra...*”,¹⁸ senão todo o poema de Drummond, ou o verso de Murilo Mendes, “*O homem / É o único animal que joga no bicho*”,¹⁹ poderão proporcionar o desencadeamento da atitude filosófica, em paralelo à leitura de um texto filosófico que cuide do admirar-se com o espetáculo do mundo.²⁰

Contudo, é imprescindível que as unidades escolares disponham de biblioteca básica de livros originais de Filosofia, e que conte com os livros da Coleção “Os Pensadores”, livros de História da Filosofia e de metodologia científica, além de dicionários de Filosofia. Especifica-se a Coleção “Os Pensadores”, por

¹⁷ Ver “dez questões que podem despertar, à luz da conjuntura de democracia representativa, da acumulação reflexiva de capital e da obrigatoriedade do ensino da disciplina de Filosofia para o Ensino Médio, a reflexão acerca do estabelecimento de um novo *locus* da disciplina para a Educação Básica brasileira”, In VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A., “O Movimento *Pendular* da Disciplina Filosofia no Ensino Médio”, In *Cognitio-Estudos*, vol. 12, n. 2, julho-dezembro, 2015, pp. 276-279.

¹⁸ Poema “No meio do caminho”, In ANDRADE, Carlos Drummond de, *Poesia e Prosa*, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1979, p. 80.

¹⁹ Poema “Homo Brasiliensis”, In MENDES, Murilo, *História do Brasil (1932)*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 84.

²⁰ Conferir “Análise da admiração ingênua” e “A conversão filosófica”, In BORNHEIM, G. A., *Introdução ao Pensar*, 9ª edição, São Paulo, Globo, 1998, pp. 37-53 e 111-129, respectivamente.

tratar-se do primeiro esforço de professores brasileiros de traduzirem textos clássicos – parciais e integrais – da Filosofia Antiga à Contemporânea, mais textos de Antropologia, Linguística, Psicanálise, Sociologia e Economia de modo que o estudo de Filosofia no país deixou de lidar somente com textos de comentadores e pôde apropriar-se de obras originais de pensadores mais ilustres. Mesmo que toda tradução seja, de certa forma, uma aproximação, o ganho intelectual tem sido excelente e dos mais significativos para a consolidação dos estudos de Filosofia no Brasil, nas últimas quatro décadas, passados os períodos de hibernação filosófica representada pela criação em 1908, da Faculdade de Filosofia São Bento, (atual Departamento de Filosofia da PUC-SP) e da Universidade de São Paulo, em 1934.

Como ler e ouvir Filosofia

Em *Como ler um texto de Filosofia*, Severino expõe, com clareza e sustentado por exercícios exemplares, o modo como se deve proceder a “atividade de leitura de um texto, para fins de conhecimento e apreensão de seu conteúdo, como ocorre quando do estudo de um texto, (que) realiza-se por meio de uma sequência de etapas essenciais”. O Autor indica as etapas ordenadas da atividade de leitura:

- Etapa de análise textual;
- etapa de análise temática;
- etapa de análise interpretativa;
- etapa de problematização;
- etapa de reelaboração reflexiva.²¹

Em seguida, após explicar, no detalhe, cada uma das etapas, elabora exercícios de leitura correspondentes aos passos das etapas tipificadas. Há que se destacar o exercício de leitura do artigo de Paulo Freire, intitulado “A importância do ato de ler”,²² apresentado no livro. Oportuna a experiência proposta, pois o texto tornado objeto de análise é ao mesmo tempo objeto de parte da explicitação da síntese das etapas de leitura pelo modelo proposto. Em outra parte do livro, podendo escolher entre tantos filósofos exponenciais, aparecem análises de um texto clássico de Descartes. Desta forma, propõe-se neste artigo que o professor opere um procedimento de leitura semelhante ao utilizado por Severino no livro acima referido.

²¹ SEVERINO, A. J., *Como ler um texto de filosofia.*, São Paulo, Paulus, 2008, p. 14. Ver também SEVERINO, A. J., “O ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem”, In GALLO, S; CORNELLI, G. e DANELON, M. (Orgs.), *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, Vozes, 2003, pp. 50-60.

²² FREIRE, P., “A importância do ato de ler”, In FREIRE, P., *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, 9ª. edição, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, pp. 11-24. (“Coleção Polêmicas do Nosso Tempo”, v. 4).

Neste passo, o breve texto de Kant, intitulado “*Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?*”, deve ser tomado como objeto da aula inaugural – estendida – de Filosofia para o Ensino Médio.

Kant e o Esclarecimento

Esclarecimento. A alegoria das luzes viaja no tempo, – desde Platão, que escreveu que é preciso levantar os olhos para a luz, em sentido próprio -, como a claridade advinda da luz natural da razão, – luz ultrabranca com a propriedade de tudo esclarecer, se as dificuldades a serem solucionadas forem dispostas na forma de problemas a ela submetidos, desde que formulados de modo adequado, como quisera Descartes – sustentou o imaginário do pensamento europeu do século XVIII, o Século das Luzes²³ contra o obscurantismo e as trevas do *saber não esclarecido*, sem explicitação de sua ignorância, passível de reconhecimento em todas as instituições humanas, sobremaneira naquelas que se negavam ao exame crítico. Há quem sugira que o Esclarecimento do século XVIII teria sido um vasto continente do qual só resta um arquipélago no tempo presente.

O tema do Esclarecimento encontra-se, ora visível ora latente, disseminado em passagens importantes da obra de Kant. Dois exemplos: primeiro, ao considerar os nexos entre o estado de desenvolvimento da ciência, da filosofia e o espírito da época, Kant, em nota ao “Primeiro Prefácio da *Crítica da Razão Pura*” escrevera: “A nossa época é por excelência uma época de crítica à qual tudo deve se submeter. De ordinário, a *religião*, por sua *santidade*, e a *legislação*, por sua *majestade*, querem subtrair-se a ela. Mas neste caso provocam contra si uma justa suspeição e não podem fazer jus a uma reverência sincera, reverência esta que a razão atribui exclusivamente àquilo que pode sustentar-lhe o exame crítico e público.”²⁴ – *Religião e legislação*.

Segundo exemplo, tempos depois, Kant voltou ao tema em 1790, na obra *Crítica do Juízo*. Ao estudar a “Crítica da Faculdade de Juízo Teleológica”, Kant escreveu: “As seguintes máximas do entendimento humano comum na verdade...

²³ Ainda no Século XX, a literatura latino-americana ecoou a força do imaginário europeu iluminista, inventado no Século XVIII. Alejo Carpentier, acertando contas com o movimento, escreveu o romance *O Século das Luzes*. Mais propriamente para dar ênfase à recepção das ideias iluministas, - ideologia iluminista -, na América espanhola e, no mesmo passo, mostrar a carência denexo causal histórico social delas com a realidade do Novo Mundo. Ao menos outros dois romances latino-americanos se inscrevem no mesmo diapasão da tentativa de incorporação e de rejeição dos matizes iluministas na América Latina: *Eu o supremo*, de Rôa Bastos e *O Recurso do Método*, de Alejo Carpentier, a mostrarem que a métrica literária exprime – à medida – os impasses da importação de flor ideológica tão exótica aos trópicos.

²⁴ KANT, I., “Nota 2, de A XI”, do “Prefácio à primeira edição da *Crítica da Razão Pura* (1781)”, In KANT, I., *Textos Seletos*, 3ª edição, tradução Raimundo Vier, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 15. A propósito da “Nota 2, de A XI”, ver comentário In: TORRES FILHO, R. R. *Ensaio de Filosofia Ilustrada*. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 84-85. Ver ROMANO, R., “Kant e a Aufklärung”, In FAVARETTO, C. F.; BOGUS, L. M. M.; VERAS, M. P. B. (Orgs.), *Epistemologia das Ciências Sociais*, São Paulo, Educ, 1984, pp. 27-49 (Série Cadernos PUC 19). *Apud* também KLEIN, J. T., “A resposta kantiana à pergunta: Que é Esclarecimento?”, In *Ethic@*, v. 8, n. 2, Florianópolis, dez 2009, pp. 221-227. Ver também as duas primeiras aulas de Foucault, dias 24 e 25 de janeiro de 1983, em *Governo de si e governo do mundo ou dos outros*, tradução Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 2010, pp.3-39.

podem servir para a elucidação de seus princípios: 1. pensar por si; 2. pensar no lugar de qualquer outro; 3. pensar sempre em acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar *livre de preconceito* <Vorurteil>; a segunda, a da maneira de pensar *alargada*; a terceira, a da maneira de pensar *consequente*. A primeira é a máxima de uma razão jamais passiva.” Na sequência, após explicar o sentido da primeira máxima, afirmou: “Libertação da superstição chama-se *Esclarecimento*.”²⁵ Com os três princípios, Kant apontou para: primeiro, a garantia da autonomia do pensamento; segundo, para o pensamento que vence os limites restritivos da subjetividade e, terceiro, para o exercício do pensar de forma consequente, como resultado da operação combinatória das duas máximas anteriores. Ou, conforme a própria *síntese* kantiana: “a primeira dessas máximas é a máxima do entendimento (faculdade julgar)²⁶; a segunda, a da faculdade do juízo; a terceira, a da razão.”²⁷

Ora, o “Prefácio” fora escrito dois anos antes de Kant responder a uma polêmica, que se mostrou verdadeira em seu desenvolvimento, principiada de uma discussão prosaica, – aparentemente prosaica –, acerca da necessidade ou não do casamento religioso existindo (já) o casamento civil. Alguém poderia dizer sob olhar retrospectivo tratar-se de uma querela menor no âmbito das burocracias estatal e religiosa, talvez um confronto regionalizado, da Prússia. O que pode ter aparência de verdade sob um olhar desatento. Contudo, Kant elevou-se muito acima da

²⁵ KANT, I. “Parágrafo 40” In: *Crítica do Juízo*. 2ª ed. Trad. de Valério Rohden e Antônio Marques. São Paulo: Forense, 1995, p. 140-141. Kant explica: “A propensão a esta, por conseguinte a heteronomia da razão, chama-se *preconceito*; e o maior de todos eles é o de representar-se a natureza como não submetida a regras que o entendimento por sua própria lei essencial põe-lhe como fundamento, isto é, a *superstição*. Libertação da superstição chama-se *Esclarecimento*, porque embora esta denominação também convenha à libertação de preconceitos em geral, aquela contudo merece preferentemente (*in sensu eminenti*) ser denominada um preconceito, na medida em que a cegueira, na qual a superstição lança alguém e que até impõe como obrigação, dá a conhecer principalmente a necessidade de ser guiado por outros, por conseguinte o estado de uma razão passiva. No que concerne à segunda máxima da maneira de pensar, estamos afora isso bem acostumados a chamar de limitado (estreito, o contrário de *alargado*) aquele cujos talentos não bastam para nenhum grande uso (principalmente intensivo). Todavia, aqui não se trata da faculdade de conhecimento, mas da *maneira de pensar*, de fazer dela um uso conveniente <*zweckmässig*>; a qual, por menor que também seja o âmbito e o grau que o dom natural do homem atinja, mesmo assim denota uma pessoa com *maneira de pensar alargada*, quando ela não se importa com as condições privadas subjetivas do juízo, dentro das quais tantos outros estão como que postos entre parênteses, e reflete sobre o seu juízo desde um *ponto de vista universal* (que ele somente pode determinar enquanto se imagina no ponto de vista dos outros). A terceira máxima, ou seja, a da maneira de pensar *consequente*, é a mais difícil de alcançar-se e também só pode ser alcançada pela ligação das duas primeiras e segundo uma observância reiterada da mesma, convertida em perfeição. Pode-se dizer: a primeira dessas máximas é a máxima do entendimento; a segunda, a da faculdade do juízo; a terceira, a da razão.”

²⁶ Acerca da noção de “Entendimento” em Kant, conferir verbete “Entendimento”, In FERRATER MORA, *Dicionário de Filosofia*, tomo II (E-J), 2ª edição, tradução Maria Stela Gonçalves *et alii*, São Paulo, Loyola, abril de 2005, pp. 841-842.

²⁷ KANT, I., “Parágrafo 40”, *Crítica do Juízo*. 2ª ed. Trad. de Valério Rohden e Antônio Marques. São Paulo: Forense, 1995, p. 142. Acerca do “Entendimento”, na “Primeira Secção”, § 1, da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, em outra mão, a da moral, Kant registra que “Entendimento, engenho, poder de julgar e como quer que se possam chamar, outrossim, os *talentos* da mente, ou coragem, decisão, persistência no propósito, enquanto propriedades do *temperamento*, são, sem dúvida, coisas boas e desejáveis sob vários aspectos, mas pode também tornar-se extremamente más e nocivas, se não é boa a vontade que deve fazer uso desses dons da natureza e cuja qualidade peculiar se chama por isso *caráter*”, p. 101.

querela datada e circunscrita para a discussão com ares de universalidade, em atenção a um concurso que, segundo Rouanet, fora patrocinado pela Academia de Berlin,²⁸ a partir de dois conceitos: Esclarecimento e autonomia.²⁹

A discussão do texto kantiano em sala de aula carece, antes de nada, de apresentação do contexto sócio histórico europeu combinado com o panorama filosófico, em que o texto foi escrito e as repercussões que tem tido no âmbito da História da Filosofia e, particularmente, no pensamento de alguns filósofos contemporâneos, como no caso de Foucault.³⁰ E, no limite, como queria Jean Maugüe,³¹ pode se ensinar e estudar Filosofia a partir de um texto filosófico de qualquer época, sob a condição de que a discussão do texto seja *problematizada* para os dias atuais, de modo a permitir um confronto com os dilemas humanos contemporâneos. Complementarmente, Cruz Costa³² propunha que os estudos de Filosofia no Brasil deveriam sempre voltar-se para o exercício do filosofar *sobre o Brasil*. Caso contrário, o que poderia haver de tão relevante no estudo erudito de Filosofia, porém sem nexos com os problemas políticos, estéticos, culturais, antropológicos brasileiros? – Eis os fatores a serem considerados pelo professor de Filosofia, a norteá-lo em qualquer nível de estudos: trazer a discussão para os problemas filosóficos atuais e pensar filosoficamente o Brasil.

Acerca do cenário sócio-histórico e da corrente filosófica intitulada Idealismo Alemão, sob a qual Kant pensou a sua concepção de Esclarecimento, Marx escreveu: “Somos os contemporâneos *filosóficos* da época atual, sem sermos os seus contemporâneos *históricos*. A filosofia alemã constitui o *prolongamento ideal* da história alemã. Consequentemente, aos criticarmos, em vez das *oeuvres*

²⁸ Ver entrevista cedida pelo Prof. Luiz Paulo Rouanet a Mônica Teixeira, ao momento da tradução do texto de Kant, *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?*, editado pela Casa das Musas, Brasília, s.d. Para acesso a entrevista, conferir <http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp>. Acessado em 18 de fevereiro de 2018.

²⁹ Para compreensão mais detalhada do texto de Kant em questão, conferir TORRES FILHO, R. R. “Respondendo à pergunta: quem é a Ilustração?”, In TORRES FILHO, R. R., *Ensaio de Filosofia Ilustrada*, São Paulo, Brasiliense, 1987, pp. 84-101. Ver ROMANO, R., “Kant e a Aufklärung”, In FAVARETTO, C. F.; BOGUS, L. M. M.; VERAS, M. P. B. (Orgs.), *Epistemologia da Ciências Sociais*, São Paulo, Educ, 1984, pp. 27-49. (Série Cadernos PUC 19). *Apud* também KLEIN, J. T., “A resposta kantiana à pergunta: Que é Esclarecimento?”, In *Ethic@*, v. 8, n. 2, Florianópolis, dez 2009, pp. 211-227. Conferir site <http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/et82art4Klein.pdf>. Acessado em 15 de fevereiro de 2018.

³⁰ Ver FOUCAULT, M., “Qu’est-ce que la critique? Critique et Aufklärung”, In *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, v. 82, n. 2, pp. 35-63, avr-juin 1990. (Conferência de 27/05/1978). A propósito da conferência, consultar BRITTO, F. de L., “Caminhos do Esclarecimento: genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault”, In “Dossiê Foucault”, *Revista Aulas*, n.3, dez 2006/mar/2007.Orgs. RAGO, M. e MARTINS, A. L., pp.1-13. Disponível em: <http://www.unicamp.br/aulas/pdf3/10.pdf>.

³¹ MAUGÜE, Jean, “Sobre o Ensino da Filosofia”, In *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 5, fasc. IV, n. 20, São Paulo, out/dez. 1955, pp. 542

³² Para a novidade do pensamento de Cruz Costa no tocante a proposta de filosofar acerca do Brasil, em contraponto ao esforço de entender “as fumaças filosóficas”, produzidas pelos filosofantes nacionais durante o século XIX, ver ARANTES, P. “Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o Problema da Filosofia no Brasil – uma digressão”, In ARANTES, P. *et alii*, *Filosofia e seu Ensino*, Petrópolis / São Paulo, Vozes / Educ, 1995, pp. 23-65. Em que se lê: “Cruz Costa continuava batendo na mesma tecla: era imperioso *filosofar sobre o Brasil*.” E ainda, “...por outra, recomendava que se ajustasse o ensino de Jean Maugüe..., ensinar a ler sua época e seu país através da melhor prosa filosófica moderna, à experiência básica de todo intelectual brasileiro.” *Idem*, pp. 37 e 41.

incomplètes da nossa história real, as *oeuvres posthumes* da nossa história real – a *filosofia*; a nossa crítica está no centro dos problemas acerca dos quais a época atual afirma: *that is the question*.”³³

Ao que Marcuse sintetizou como sendo *cenário e corrente*, ao explicar que “O idealismo alemão foi considerado a teoria da Revolução Francesa. Isto não significa que Kant, Fichte, Schelling e Hegel tenham elaborado uma interpretação teórica da Revolução Francesa, mas que, em grande parte, escreveram suas filosofias em resposta ao desafio vindo da França à reorganização do estado e da sociedade em bases racionais, de modo que as instituições sociais e políticas se ajustassem à liberdade e aos interesses do indivíduo. Apesar de sua severa crítica ao Terror, os idealistas alemães saudaram unanimemente a Revolução, considerando-a o despontar de uma nova era, e, sem exceção, associaram seus princípios filosóficos aos ideais que ela promovera.”³⁴ Ao que acrescenta: “As ideias da Revolução Francesa surgem, pois, no cerne dos sistemas idealistas, determinando, sob muitos aspectos sua estrutura conceitual. A Revolução Francesa, aos olhos dos idealistas alemães, não só abolira o absolutismo feudal, substituindo-o pelo sistema econômico e político da classe média, mas, ao emancipar o indivíduo como senhor autoconfiante de sua vida, completara o que a Reforma Alemã havia começado. A situação do homem no mundo, seu trabalho e lazer, deveriam, doravante, depender de sua própria atividade racional livre e não de qualquer autoridade externa. O homem superara o longo período de imaturidade, durante o qual fora oprimido por esmagadoras forças naturais e sociais, e se tornara o sujeito autônomo de seu próprio desenvolvimento. Daí em diante, a luta contra a natureza e contra a organização social deveria ser orientada por seu próprio progresso no conhecimento. *O mundo deveria tornar-se uma ordem de razão*.”³⁵

Completa Marcuse a reflexão afirmando que “Os filósofos franceses daquele período associaram a realização da razão à expansão da indústria. A crescente produção industrial parecia capaz de fornecer todos os meios necessários para satisfazer as necessidades do homem. Assim, ao tempo em que Hegel elaborava seu sistema, Saint-Simon, na França, exaltava a indústria como o único poder capaz de conduzir os homens a uma sociedade livre e racional. O processo econômico aparecia como o fundamento da razão.”³⁶

³³MARX, K., “Introdução”, In MARX, K., *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus, São Paulo, Boitempo, 2005, p. 150.

³⁴MARCUSE, H., *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social*, tradução Marília Barroso, Rio de Janeiro, 1978, p. 17.

³⁵*Idem*, pp. 17-18.

³⁶*Ibidem*, p. 18. Ilustrando: “Saint-Simon, na sua obra *L'Observateur* (1819-1820), prenuncia a noção de uma direção científica confiada a um governo constituído de três câmaras: Invenção, Exame e Executiva, constituídas de líderes industriais, capitalistas e banqueiros. ‘A maioria da sociedade existe para ser governada da maneira mais barata possível, quando possível; governada pelos homens mais capazes e de maneira que se assegure a mais completa tranquilidade pública. Ora, os mesmos meios de satisfazer nestes vários aspectos, ao desejo da maioria, consistem em conferir poder aos mais importantes industriais, que são os mais interessados na economia das despesas públicas, os que são os maiores interessados em restringir o poder arbitrário; finalmente, de todos os membros da sociedade são os que mais têm dado prova de capacidade na administração positiva, tendo sido evidenciado o sucesso que obtiveram em seus vários empreendimentos.’” TRAGTENBERG, M., *Ideologia e Burocracia*, São Paulo, Ática, 1974, pp. 62-63.

Aditando, em parte, informes e reflexões ao enquadre sócio-histórico-filosófico marcusiano e demarcando trilhas para a comparação com estado da arte da Filosofia no Brasil, a propósito, Paulo Arantes escreveu: “*No Brasil, a falta de assunto em filosofia é quase uma fatalidade. (...) não se pode dizer à queima roupa que o Idealismo Alemão tenha filosofado coletivamente sobre a Alemanha, e muito menos ainda na acepção primária e fatídica do termo ‘nacionalista’.* (...) Não obstante, (filósofos) passaram a vida ruminando as ‘vantagens’ (e obviamente as desvantagens) do ‘atraso’, porém raramente em condições de fazer a partilha entre o momento de ilusão (compensatória) e a dimensão realista que essa perspectiva comportava. No fundo, um ponto de partida provinciano, acrescido de cortejo de figuras de uma espécie de consciência nacional infeliz. (...) Trata-se, em linhas gerais, de uma reflexão reconhecidamente abstrusa – e que ia assim passando de mão em mão, pois, apesar dos pesares, a Filosofia parecia funcionar na Alemanha – sobre os efeitos desencontrados da modernização em escala mundial, processo ambivalente em que uma espécie de mutilação galopante da personalidade ia queimando uma a uma as promessas de emancipação que a nova ordem social trazia consigo, modernização que além do mais, no âmbito local, chagava atrasada e assumia feição conservadora. Um descompasso nacional cuja exploração miúda e cifrada redundava em sondagem de longo alcance. (...) Por mais arrevesado que tenha sido o discurso daqueles professores longínquos – um mundo às avessas e esquadrinhado com a lupa torta da especulação –, não se pode dizer que o Idealismo Alemão tenha pecado por falta de assunto, embora nenhum dos protagonistas admitisse que o seu assunto real fosse justamente aquele para o qual davam as costas ao ‘traduzi-lo para o alemão’”.³⁷

A outra volta do parafuso

A aula – em particular a aula de Filosofia – *começa* muito antes do início, propriamente dito, como na conhecida frase de Nelson Rodrigues acerca de um clássico do futebol carioca.³⁸ A constatação, de aparência óbvia, atenta para o acúmulo de leituras e de memória de fragmentos de textos estudados, de discussões pontuais ou tangenciais de temas-problemas filosóficos, políticos, culturais, sociais, de estratégias metodológicas, expostos em movimento de alinhamento e de *suspeita* daquilo que deriva dos conteúdos escalonados para o programa de curso a ser oferecido aos alunos do Ensino Médio. Nenhum curso de Filosofia, por mais perspectivado que esteja do ponto de vista sequencial da História da Filosofia, escapa de interrogar-se pelo fazer diuturno da Filosofia em sala de aula e fora dela. O interrogar-se desde a linguagem, a seleção de textos e o correspondente aparato conceitual, miram sempre para além do senso comum, mesmo o senso comum filosófico, que por vezes paira no universo do Ensino Médio. Miram o como criticar e o modo de superar o senso comum. Mesmo que, por vezes, seja oportuno partir do senso comum, a meta a ser perfilada pelo ensino de Filosofia, sob o arco da problematização do cotidiano e sob o horizonte da História da Filosofia, haverá sempre a de ultrapassar e estilhaçar o monobloco de certezas

³⁷ ARANTES, P., “Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o Problema da Filosofia no Brasil – uma digressão”, In ARANTES, P. *et alii*, *Filosofia e seu Ensino*, Petrópolis/ São Paulo, Vozes/Educ, 1995, pp. 23 e 41-43.

³⁸ Eis a famosa frase de Nelson Rodrigues: “O fla-flu começou quarenta minutos antes do nada.”

sensíveis recolhidas do universo do senso comum, daquilo que, aparentemente, todo mundo pensa ou parece pensar, opina e silencia.³⁹

Tarefa que exige habilidade ao encarar os totalitarismos, sobremaneira o mercantil em curso, uma das marcas essenciais do tempo atual. Pois este sugere não ser preciso pensar para viver, vez que, no limite, viver bem e ser feliz parece prescindir da especulação filosófica. Há um excesso de leis produzidas pelo sistema político-econômico-democrático, que aponta para um fato inédito pelas proporções: a ausência de interioridade, como se os indivíduos fossem vazios por dentro, e de *autonomia* do pensamento minimamente crítico. Acresça-se a isto, a exiguidade de tempo e de espaço. Tudo que poderia facilitar o livre pensar é condicionado pela escassez de tempo, contado em horas, frações de horas, minutos. Os espaços públicos, parques, jardins, museus, estão quase sempre alternando multidões, em que a preocupação com um lugar físico toma mais tempo que o tempo livre dedicado ao exercício da dúvida acerca das *verdades* cotidianas submersas pela ausência do refletir de modo crítico. Claro que se pode pensar criticamente em movimento, no trem, no metrô, e até em sala de aula. Mas, não há como negar que há um movimento contra o pensar livre e contraditório e contra também o debate aberto com pessoas advindas de classes sociais diferentes, de condições culturais variadas. O propalado exercício do ócio do espírito, como quebra da representação dos papéis sociais e o enfrentamento das *verdades silentes*, – ócio, que não pode ser confundido com o lazer programado de final de semana para reposição de energias físicas, em vista da volta compulsória ao tempo e ao espaço de trabalho na segunda-feira –, é que carece de afirmação na sociedade. Uma porta de entrada para o exercício do ócio do espírito pode ser o debate livre e contraditório em sala de aula, de par ou após a leitura e a análise de um texto clássico de Filosofia, como o texto de Kant referido acima.

O exercício pleno da cidadania pressupõe a crítica da prática cotidiana da cidadania. De modo concreto, pois a totalidade da vida política e social na atualidade *parece* reduzir-se ao consumo desenfreado de mercadorias, em sua maioria supérfluas, e ao entretenimento programado de baixíssimo nível ético e estético, sem horizonte de negação da ordem em curso. Ora, tudo isto, sob o processo em movimento, desde a Segunda Guerra Mundial, de invasão desmedida do desejo das pessoas pela hiperimposição de falsas necessidades, que escravizam, porém de modo sedutor. Aparelhos de microeletrônica, automóveis, produtos de higiene e de beleza, vestuário, mais a volta do mito da viagem, porém sem a graça da aventura, são os ícones do consumo atual. De par com o movimento aparente de paralisia da crítica e da interrogação dos fins éticos e estéticos da sociedade. Revisitar o pensamento filosófico, debater livre e contraditoriamente, podem facilitar a compreensão da potencialidade e atualidade da necessidade de pensar de modo crítico para além dos modelos e parâmetros impostos pelo mercado – o padrão Miami de vida.

Porém, há no horizonte sociopolítico indicação de um novo conjunto de valores – éticos, estéticos, religiosos, tecnocientíficos –, que poderão e, por certo, deverão pautar a sociedade num futuro próximo. Se há um excesso de leis redundando em controle pessoal e social dos indivíduos, tal excesso encontra-se mancomunado com agências de opinião e de publicidade a açular comportamentos

³⁹ A propósito, conferir PRADO JR., B., “Por que rir da Filosofia”, In PRADO JR., B.; PORCHAT, O. P.; FERRAZ, T. S., *A Filosofia e a visão comum do mundo*, São Paulo, Brasiliense, 1981, pp. 58-97.

e estilos de vida de fora para dentro, a gerir a educação sentimental, a planejar e a administrar a vida como um todo, sob a velocidade inaudita da circulação de informações a atordoar e, em muitos casos, confundir e desencantar a possibilidade do exercício pleno da cidadania. Neste ponto, os sofisticados aparelhos de microeletrônica, mas simplórios nos seus fins, que compõem parte do aparato da divulgação de informações de todas as ordens, apresentam-se também muito sedutores, sobremaneira aos jovens. O resultado, disse Marcuse, para além do massacre presencial da microeletrônica, é a “euforia na infelicidade,”⁴⁰ pois, as mercadorias não *enchem* o coração de ninguém. – Talvez somente os olhos.

Se o Professor de Filosofia reconhece, ao menos parcialmente, a dificuldade colocada, mesmo prescindindo de um certo tom de engajamento, reconhecerá também que o Ensino de Filosofia no Ensino Médio deve interrogar acerca do que a disciplina deve e pode fazer frente a uma situação vivenciada pela maioria da população estudantil, na forma de problema.

Estratégias

“*Quem acha vive se perdendo...*”

(Noel Rosa, canção “Feitio de Oração”)

Como a aula começa antes do seu início, será necessária a escolha estratégica de textos inteiros ou de fragmentos de textos de Filosofia, de preferência de textos tidos e havidos como clássicos, desde os planos em que a Filosofia se multiplicou para facilitar a sua compreensão: ética, estética, política, filosofia da linguagem, lógica, teoria do conhecimento, metafísica, filosofia da ciência. Também poderá proceder à escolha, em paralelo, de fragmentos de textos que abordem os princípios e o universo de outros campos de saber: ciência, arte e religião. E, como escrito em passagem anterior, todos os textos devem ser contextualizados historicamente, contudo, operando sua atualização diante dos dilemas e aos problemas humanos contemporâneos *reais*.

Como em geral o curso de Filosofia pauta-se pela análise de textos de Filosofia, fragmentários ou não, e pela produção de textos – por etapas –, um bom exercício para o educando será o de escrever e reescrever, frase a frase, parágrafo a parágrafo, até a composição argumentativa travada completa, sem amarras com o senso comum. Assim, a sala de aula transforma-se em laboratório de leitura, análise e exercício de escrita de Filosofia. Tal atividade pode – e até deve – ser trabalhada de modo interdisciplinar com a cadeira de Língua Portuguesa. Por exemplo, esta disciplina, motivada pela leitura de um romance, como *A Caverna*, de José Saramago, inspirado na *alegoria da caverna* de Platão, em que o personagem Tertuliano Máximo Afonso, em determinado ponto tenso do desenvolvimento da trama, trava um diálogo com o interlocutor chamado Senso Comum pode desencadear a necessidade da reflexão filosófica e um trabalho conjunto pelos estudantes. Saramago escreve que o senso comum é só comum, não é senso.

⁴⁰ “Euphoria in unhappiness”, In MARCUSE, H., *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*, 2º printing, London/ New York, Routledge, 2002, p. 07.

Outra possibilidade, a título de exemplo, é aproximar o texto de Platão ao de Wright Mills, levando a interdisciplinaridade à Sociologia, uma vez que a “imaginação sociológica”⁴¹ também é apresentada como superação do Senso Comum.

No jargão didático, o texto deve ser, sempre que possível, um pretexto na montagem da aula, a de Filosofia não escapa ao bordão. Por quê? Porque, a par de dar a conhecer um filósofo, o contexto cultural e político do tempo em que escreveu e floresceu sua filosofia, o viés conceitual presente no fragmento e destacado pela análise textual, propriamente dita, o texto deve fornecer também estratégias para um debate entre o professor ou a professora e os alunos em sala de aula. Não importa se o debate seja disparado por alguma afirmação corrente, viciosa, circunscrita a pequeno recorte territorial local, que, aparentemente, pareceria eliminar de saída qualquer possibilidade de debate. Mesmo que o alvo da discussão vise aquilo que o texto sugere, inicialmente, o objetivo paralelo será o desmobilizar e estraçalhar as verdades mantidas em silêncio e nunca discutidas, suspeitadas, para repensar o já pensado de modo fossilizado ou em processo de estagnação.

Para haver debate livre e contraditório será necessário que o aluno tenha algum repertório – cultural, estético, político... – ou não. Eis a questão de como se livrar do senso comum, ou melhor, como ultrapassá-lo partindo dele. O cinema, a música, o teatro, as artes plásticas, a literatura, podem facilitar a aquisição de repertório cultural de par com o debate filosófico. Em séculos anteriores, quantos autodidatas progrediram no conhecimento lendo romances realistas e tornaram-se figuras políticas ímpares nos movimentos sociais sob horizonte de negação da ordem! Para tanto, na sequência, há uma seleção de material didático de apoio à preparação da aula: entrevista com especialista, filme, canção popular, peça teatral e romance, que incidem no espectro de temas e de problemas em torno do Esclarecimento e da autonomia, trazidos para o cotidiano e o Brasil. Mesmo que os filmes indicados não sejam nacionais, as temáticas exploradas perpassam e expõem questões comuns a muitos povos.

Afinal, para *quemacha* perde-se pode ser a forma filosófica de confrontar as verdades, por vezes dogmáticas e não, via perda dos referenciais não questionados e, aparentemente, inquestionáveis.

Recursos didáticos para a aula

Entrevista/Esclarecimento

Entrevista do Prof. Luiz Paulo Rouanet cedida a Mônica Teixeira, da UNIVESP, acerca da tradução do texto de Kant, *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, editado pela Editora Casa das Musas, Brasília, s.d. O site para acesso é <http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp> (acessado em 25-03-2018).

⁴¹ MILLS, C. W., *A imaginação sociológica*, 6ª edição, tradução W. Dutra, Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 11.

Literatura / romances

GRASS, G. *O Tambor*. Tradução Lúcio Alves e Raquel Valença. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

LISPECTOR, C. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SARAMAGO, J. *O Homem Duplicado*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SARAMAGO, J. *A Caverna*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SARTRE, J-P. *A Idade da Razão*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Teatro / Leitura dramática

Casa de Bonecas, de H. Ibsen.⁴²

Sugestão de trabalho. Após lerem, analisarem e escreverem acerca do texto “Resposta à questão: o que é o Esclarecimento?”, de Kant, os alunos preparam a leitura dramática da peça *Casa de Bonecas*, acompanhados pelo professor(a) de Filosofia e do professor(a) de Língua Portuguesa. Aos professores cabem a tarefa de orientá-los acerca do sentido da peça, do contexto histórico de sua produção e a distribuição de personagens aos alunos. Após ensaios de leitura, os alunos levam a leitura dramática aos colegas, pais e mestres de outras disciplinas da Escola. Finda a apresentação, segue-se um debate livre e contraditório com a plateia de estudantes, desde a explicitação do sentido da peça até a situação atual da mulher na sociedade contemporânea.

Para preparação mais adequada, os professores(as) lerão para si o texto de Maria Rita Kehl, “A mulher e a lei”, indicado em nota de rodapé. A leitura

⁴² Ver comentários de KEHL, M. R., “A Mulher e a Lei”, *In* NOVAES, A. (Org.), *Ética*, São Paulo, Cia. das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992, pp. 263-273. A propósito, Kehl escreveu: “A Nora da *Casa de Bonecas* é uma dona de casa obediente ao marido, infantil, encantadora, deliciosa – deliciosa *porque* infantil –, apelidada pelo marido amoroso com uma série de nomezinhos também infantis: cotovia, esquilinho, ave canora. O que nos encanta em Nora é que, apesar de sua completa ignorância sobre as coisas do mundo, ela exibe um imenso desejo de ser feliz. Mas o que é ser feliz, no caso dela? Ibsen nos descreve... os signos da felicidade doméstica: para Nora, a felicidade consiste no aconchego, na paz, na companhia dos filhos, na ‘ausência de preocupações’, no amor familiar. Familiar. O lar e a intimidade são os dons que a mulher oferece ao homem, junto com o convite a uma retirada do mundo que é tão sedutora quanto a morte.

No começo da peça ficamos sabendo que essa doce criatura cometeu um crime: falsificou assinaturas do pai, gravemente doente, para conseguir de um agiota empréstimo de dinheiro para levar o marido, também doente, a uma viagem de cura. O objetivo do crime era poupar dois seres amados de preocupações – o pai, que deveria morrer em paz sem saber dos apuros da filha, e o marido, que deveria ignorar a gravidade de sua doença. Morto o pai, curado Helmer (o marido), o agiota descobre a falsificação e vem ameaçar Nora de chantagem. Nesta cena ela mostra que seus compromissos se limitam àqueles que ama. Não tem o menor interesse pelo código que rege a vida em sociedade.” Quando tudo se esclarece e Nora fica livre das ameaças do agiota, o marido se dispõe a esquecer tudo imediatamente e voltarem, os dois, ao que eram antes. Mas Nora já não quer mais voltar. O manifesto da emancipação de Nora, que hoje é pouco mais que um clichê surrado na boca de milhares de mulheres, anuncia no ano em que foi escrito (1879) uma das maiores transformações sociais dos últimos cem anos...”. *Idem*, pp. 264 e 270-271.

instrumentará e guiará a montagem da leitura dramática de *Casa de Bonecas*. Pelas críticas da situação da mulher, sob o olhar da lei e da psicanálise, balizado pelo horizonte da autonomia aos moldes kantianos.

Se a preferência de escolha for por um texto nacional, a peça teatral *Gota d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, é a indicada pela beleza e atualidade. A peça foi inspirada na tragédia grega *Medéia*, de Eurípides, aclimatada a um morro do Rio do Janeiro, a mostrar a universalidade do problema ético contido no texto original.

Conclusão

Consideradas algumas possibilidades de trabalhar um texto moderno de Filosofia, o primeiro artigo filosófico a ser publicado em jornal como propaganda de um curso, cujo conteúdo responde a uma questão indicada no título, tais movimentos devem promover o interesse do aluno na compreensão de um momento decisivo da História da Filosofia: o Esclarecimento.

Considerando também que uma aula de Filosofia, por princípio, não deveria ser em seu arremate completamente redonda, acabada, fechada, nem totalmente conclusiva. A aula de Filosofia deverá deixar expostas algumas lacunas, alguns horizontes de rupturas e de possíveis elos teóricos a serem ligados posteriormente, de modo que o aluno possa continuar arrematando e operando pelo pensamento, que ensaia o exercício da autonomia, aquilo acerca do que o conteúdo discutido em aula, redivivo fora dela, continue ecoando para além da sala de aula. – Ao trâmite Filosofia e vida. Assim, a aula poderá ser encerrada com humor fino, a exemplo do poema de Cacaso, – pseudônimo de Antônio Carlos de Britto –, intitulado “Vida e Obra”. Ei-lo:

VOCÊ SABE O QUE KANT DIZIA?
QUE SE TUDO DESSE CERTO NO MEIO TAMBÉM
DARIA NO FIM DEPENDENDO DA IDEIA QUE SE
FIZESSE DE COMEÇO

E DEPOIS – PARA ILUSTRAR – SAIU DANÇANDO UM
FOXTROTE⁴³

* * *

Referências

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**, tradução Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

⁴³ CACASO. *Na Corda Bamba*. Primeira edição, revista e diminuída. Rio/78. (Publicação particular do Autor).

ARANTES, P. et alii. **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo/ Petrópolis, Educ/Vozes, 1993.

BORNHEIM, G. O sujeito e a norma, In NOVAES, A. (Org.), **Ética**, São Paulo, Cia. das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. **Introdução ao Pensar**, 9ª edição, São Paulo, Globo, 1998

CACASO. **Na Corda Bamba**, primeira edição, revista e diminuída, Rio/78. (Publicação particular do Autor).

CARPENTIER, A. **O Século das Luzes**, tradução Stella Leonardos, Rio de Janeiro, Labor, 1976.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**, tradução J. Guinsburg e B. Prado Jr., São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção “Os Pensadores”).

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e Prosa**, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1979.

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade (A Meneceu)**, 2ª reimpressão, tradução Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore, São Paulo, UNESP, 2002.

ESTEVES, A. A.; VALVERDE, A. J. R. O movimento pendular da disciplina de Filosofia no Ensino médio. In: **Cognitio-Estudos**, vol. 12, 2015, pp. 268-281. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/26497>. Acessado em 17 de março de 2018.

ESTEVES, A. A.; VALVERDE, A. J. R. Educação e Emancipação em Adorno e Marcuse. In: **Cognitio-Estudos**, v. 13, n. 2, 2016, pp. 256-276. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/issue/view/1669/showToc>. Acessado em 19 de julho de 2017.

FAVARETTO, C. F. Notas sobre Ensino de Filosofia. In: ARANTES, P. et alii, **Filosofia e seu Ensino**, São Paulo/ Petrópolis, Educ/Vozes, 1993.

_____. Filosofia, Ensino e Cultura. In: KOHAN, W. O. (Org.), **Filosofia: caminhos para seu ensino**, Rio de Janeiro, DP&A/CNPq, pp. 43-53.

FERRARA, L. D. Sala de Aula: espaço de uma experiência. In: **Margem**, n. 2, São Paulo, Educ, nov. 1983, pp. 117-124.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, 42ª edição, tradução Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 2014.

_____. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. In: **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 82, n. 2, pp. 35-63, avr-juin 1990. (Conferência proferida aos 27 de maio de 1978).

_____. Aula de 5 de janeiro de 1983 – primeira hora e Aula de 5 de janeiro de 1983 – segunda hora. In: **O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**, tradução Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FOUGEYROLLAS, P. **A Filosofia em Questão**, tradução Roland Corbisier, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 31ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**, 9ª edição, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, pp. 11-24. ("Coleção Polêmicas do Nosso Tempo", v. 4.)

GALLO, S. (Org.). **Ensino de Filosofia – Teoria e Prática**, Ijuí, Unijuí, 2004.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**, 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 2000.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**, Petrópolis, Vozes, 2003.

GRESPLAN, J. O Esclarecimento: ruptura ou tradição. In: **Revista de História**, n. 136. São Paulo, jul. 1997, pp. 101-105.

HELLER, A. **A Filosofia Radical**, tradução Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, Brasiliense, 1983.

JONAS, H. **O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**, tradução Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez, Rio de Janeiro, Contraponto / PUC-Rio, 2006.

LEBRUN, G. Por que Filósofo? In: **Estudos Cebrap**, n. 15, São Paulo, jan/mar, 1976, pp. 148-153.

LEFEBVRE, H. **Posição: contra os tecnocratas**, tradução T. C. Netto, São Paulo, Documentos, 1969.

KANT, I. **Textos seletos**, 2ª edição, tradução Floriano de Sousa Fernandes, Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. Resposta à Questão: o que é o Esclarecimento? Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, tradução Marcio Pugliesi. In: **Cognitio**, v. 13., n. 1, jan / jun 2012, pp. 145-154.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/11661>. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

_____. **Crítica do Juízo**. 2ª edição, tradução Valério Rohden e Antônio Marques, São Paulo, Forense, 1995.

KEHL, M. R. A Mulher e a Lei. In: NOVAES, A. (Org.) **Ética**, São Paulo, Cia. das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

KLEIN, J. T. A Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Etic@**, v.8. n. 2, Florianópolis, dez. 2009, pp. 211-227. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/et82art4Klein.pdf>. Acessado em 15 de fevereiro de 2018.

MARCUSE, H. **One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society**, second printing, London/ New York, Routledge, 2002.

_____. **Razão e Revolução: Hegel e o Advento da Teoria Social**, 2ª edição, tradução Marília Barroso, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MARX, K. Introdução. In: MARX, K., **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus, São Paulo, Boitempo, 2005, pp. 145-156.

- MAUGÜE, J. Sobre o Ensino da Filosofia. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, vol. 5, fasc. IV, n. 20, São Paulo, out/dez. 1955, pp. 642-649.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**, 6ª edição, tradução W. Dutra, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- POMBO, O. **A Escola, a Recta e o Círculo**, Lisboa, Relógio D'Água, fevereiro de 2002.
- _____. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, n. 1, Campus Foz de Iguaçu, 1º sem. 2008, pp. 9-40. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acessado em 17 de fevereiro de 2018.
- PORTA, M. A. R. **A Filosofia a partir de seus Problemas**, São Paulo, Loyola, 2002.
- PRADO Jr., B. et alli. **A Filosofia e a Visão Comum do Mundo**, São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PRADO Jr., B. Profissão: filósofo. In: **Cadernos PUC**, n. 1, São Paulo, Cortez/Educ, 1980, pp. 15-32. (I. "A Filosofia e sua Inscrição Institucional"; II. "Por que Filósofo: os limites da Aufklärung").
- ROMANO, R. Kant e a Aufklärung. In: FAVARETTO, C. F., BOGUS, L. M. M. e VERAS, M. P. B. (Orgs.) **Epistemologia das Ciências Sociais**, São Paulo, Educ, 1984, pp. 27-49. (Série Cadernos PUC 19).
- SEVERINO, A. J. **A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**, 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 1999.
- SEVERINO, A. J. **Para ler um texto de filosofia**, São Paulo, Paulus, 2008.
- TEMPLE, G. C., Aufklärung e a Crítica kantiana no pensamento de Foucault. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 14, São Paulo, 1/2009, pp. 225-246.
- TORRES FILHO, R. R. O Dia da Caça. In: TORRES FILHO, R. R. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**, São Paulo, Brasiliense, 1987, pp. 11-24.
- _____. Respondendo à pergunta: quem é a Ilustração? In: TORRES FILHO, R. R. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense: 1987, pp. 84-101.
- TRAGTENBERG, M., **Ideologia e Burocracia**, São Paulo, Ática, 1974.
- _____. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. E. (Org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**, São Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- VALVERDE, A. J. R. Experiências em Disparar o Ato de Filosofar e Projeto Transdisciplinar. In: CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.) **Filosofia e Ensino: Um Diálogo Transdisciplinar**. Ijuí: Unijuí, 2004, pp. 183-198.
- _____. Tecnociência, Biotecnologia e Bioética. In: **Reflexão**, 34 (96), Campinas: PUECAMP, jul/dez. 2009, pp. 96-117. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/viewFile/3124/2084>. Acessado em 06 de agosto de 2017.
- _____. Ensino de Filosofia e Formação de Licenciandos. In: VALVERDE, A. J. R.; FONSECA, M. A. da (Orgs.), **Filosofia, Memória, Educação, Cultura**, São Paulo, Educ / Fapesp, 2014, pp. 75-89.